

---

**MOGYORÓSI ZSOLT**

---

**A TANÁRI PÁLYA NÉHÁNY SAJÁTOSSÁGA,  
NÉPSZERŰSÉGÉNEK JELLEMZŐI ÉS A REKRUTÁCIÓS  
ELJÁRÁSOK HOLLANDIÁBAN<sup>1</sup>****Az országról és a társadalomról<sup>2</sup>**

Hollandia tizenhárom tartományra tagolt, de mind történelmileg, mind a jelenben, gazdasági, politikai és kulturális szempontok alapján a városok kiemelt jelentőséggel bírnak. Az ország lakosságának közel egyharmada a 100.000-nél nagyobb lakosságszámú városokban él. Hollandia három legfontosabb városa az Észak- és Dél-Hollandia tartományban található Amszterdam, Rotterdam és Hága. Amszterdam a fővárosa és egyben a kulturális központja is az országnak, ám a kormány évszázadok óta Hágában ülésezik, s itt található a Nemzetközi Bíróság is. Rotterdam az ipari központ, ahol a világ egyik legnagyobb kikötője, a beszédes nevű Europoort is létesült.

A holland társadalom szerveződésében jelentős szereppel bírtak a különböző felekezeti és politikai ideológiák mentén szerveződő csoportok. Kivált négy vallási és szellemi irányzatot emelhetünk ki, a protestantizmust, katolicizmust, liberalizmust és szocializmust. Régebben ezek a csoportok kevés egymás közötti kapcsolattal rendelkeztek. A protestánsok és a katolikusok is saját pártra szavaztak, saját társaságokba jártak és gyermekeik felekezetspecifikus iskolákban tanultak. A szocialisták és a liberálisok között, a munkások és vállalkozók közötti jelentős ellentétek dacára nem alakult ki a felekezetihez hasonló mélységű elkülönülés. Az 1980-as években a három legnagyobb vallási-politikai párt egyesült, s ez a Keresztény-demokrata Szövetség (CDA) lett a kormányzó hatalom a következő 20 évben, oly módon, hogy a kormányzásba bevonták a liberálisokat is.

---

1 Jelen tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében az Eszterházy Károly Főiskola kutatócsoportja által végzett kutatás részeként készült. A kutatás fókuszában a pedagóguspálya népszerűsítésére irányuló stratégiák és eljárások nemzetközi összehasonlítása állt. A kutatás vezetője Gordon Győri János volt, a kutatócsoport munkájában Czók Brigitta, Majorosné Kovács Györgyi, Mogyorósi Zsolt, Tarnócz András, Oláhné Téglási Ilona, Útóné Visi Judit és Virág Irén vettek részt.

2 A magyar nyelven olvasható Hollandia Kalauz rövid összefoglalásában található információkat a kontextus teremtés szándékával szerepeltetjük e pont alatt. A Hollandia Kalauz elérhetősége: [http://www.hollandia.co/informacio/hollandia\\_altalanos\\_attekintese](http://www.hollandia.co/informacio/hollandia_altalanos_attekintese)

A 21. század elején két jelentős problémával kell a holland társadalomnak és kormánynak megbirkóznia. Az egyik a bevándorlók jelenlétéből fakadó társadalmi feszültségek, a másik pedig a lassuló gazdasági fejlődés. Jelentős kihívás még – az előzőektől nem függetlenül –, az egészségügy és az oktatás fejlesztése is. Ez utóbbihoz a tanulmány további részei szolgáltatnak sajátos szempont alapján szervezett információkat.

## **Az oktatási rendszer jellemzői, az oktatás szerkezete**

A holland oktatási rendszer mélyebb és több szempontú megismeréséhez magyar nyelvű összefoglaló munkákat tanulmányozhatunk (pl.: Schüttler és Bognár, 2009; Gerda és Buda, 2009; Major, 2011; Reich, 2013), de az áttekintés igényével számos információs portált is megtekinthetünk, közöttük a Holland Online-t vagy az EU-25-öt. Érdekes azonban az is, ahogyan nemzetközi portálokon megjelennek az oktatással kapcsolatos információk.

Szakmai szempontok alapján kiemelkedő az Európai Bizottság által alapított Eurydice hálózat oktatási portálja.<sup>3</sup> Ez a szervezet európai szinten segíti elemzésekkel, információkkal az oktatáspolitikai formálót és a döntéshozókat. Összehasonlító neveléstudományi szempontból megkerülhetetlenek az európai nemzeti oktatási rendszerek és politikák részletes leírásai, illetve azok rövid összefoglaló áttekintései, továbbá a tematikus jelentések, a statisztikák, kulcsadatok megjelentetése, s a nemzetközi összehasonlítást tartalmazó tények és adatok oldal, s az általuk megalkotott Nemzeti Oktatási Rendszerek Európai Enciklopédiája, az Eurypedia.

Az Eurypedia Hollandiára vonatkozó egzakt áttekintő anyagából néhány sajátosságot emelünk ki, majd a rendszer strukturális leírásának rövid bemutatása következik.

Hollandiában a (köz)nevelési rendszer decentralizált. A 2-4 év közötti gyerekek gondozását megvalósító szolgáltatások működtetéséért a helyi hatóságok felelősek. A bölcsődei ellátás nem kötelező a gyermekek részére, ahogyan az iskola-előkészítő sem. Öt éves kortól kötelező az iskola. Az alapfokú oktatás nyolc évig tart, általában a gyerekek 12 éves koráig, mivel a gyerekek többsége 4 évesen már odajár. Az oktatási rendszer működtetéséért az állam felelős, közelebből az oktatás, a kultúra és tudomány minisztere, illetve a minisztérium államtitkára.

Az alapfokú oktatást követően, a középfokú oktatásban három fő típus található: a 4 éves időtartamú szakképzés előtti és szakképzést is biztosító

---

3 [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about\\_eurydice\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php)

előkészítő középiskola (VMBO), amit kiegészít az 1-4 éves programokat kínáló felső középfokú szakképzést biztosító szakközépiskola (MBO), az 5 éves képzési idejű alsó- és felső középfokon képző általános felső középiskola (HAVO) és az egyetem előtti, arra felkészítő 6 éves képzési idejű egyetemi előkészítő középiskola (VWO). A legtöbb középiskola számos középfokú oktatási programot kínálva teszi lehetővé, hogy a tanulók könnyen válthassanak az oktatás típusai, illetve az azokon belüli programok között. A tankötelezettség 18 éves korig tart.

A hollandiai oktatás rövid leírásába az Expatica honlap<sup>4</sup> információit is beemeljük. A honlapot működtető vállalkozás hasznos hírekkel, információkkal kívánta ellátni a Hollandiában élő, angolul beszélő, hazájukból kivándorolt nemzetközi közösséget. Mára 11 országban szolgáltatnak minőségi információkat a letelepedés, a munkavállalás, az egészségbiztosítás, az adózás, az egészségügy és az oktatás helyi sajátosságairól a letelepedni vágyóknak.

A holland törvények értelmében 5-18 év között nemzetiségtől függetlenül minden gyermek tanköteles, aki az országban lakik<sup>5</sup>. Az alábbi iskolatípusokban folytathatók a tanulmányok:

### ***A nyilvános iskola***

Állami fenntartású, nem felekezeti, világi oktatást biztosító intézmények, melyek azonban sajátos filozófiák és pedagógiai alapelvek mentén is szerveződhetnek, mint például a Montessori vagy a Steiner iskolák. Az iskolákat a helyi önkormányzat, vagy jogi személy, vagy az önkormányzati tanács által létesített alapítvány vezeti.

### ***A magániskola***

A legtöbb magániskola felekezeti fenntartású. Megtalálhatók a katolikus, a protestáns, a muszlim és a hindu iskolák közöttük, csakúgy, mint a fenti reformpedagógiaiak. A magániskolákat testület, vagy az az alapítvány vezeti, mely alapítója volt az intézménynek. Hasonlóan a nyilvános iskolákhoz, alapvetően ingyenes a képzés, de hozzájárulást kérnek különböző dolgokhoz, például az iskolai kirándulásokhoz.

### ***Nemzetközi iskolák***

A holland kormányzat támogatásával működő, ezért elfogadható mértékű tandíjjal bíró, bármely nemzetiségű diák számára nyitott alap- és középiskolák, melyek nemzetközi tantervi programok alapján oktatnak.

---

4 <http://www.expatica.com/about.html>

5 [http://www.expatica.com/nl/education/schools/Education-in-the-Netherlands\\_100816.html](http://www.expatica.com/nl/education/schools/Education-in-the-Netherlands_100816.html)

**Nemzetközi magániskolák**

Nemzetközi vagy speciális nemzeti tanterv alapján oktatnak. Felszereltségük jobb, mint a holland iskoláké.

**Speciális iskolák**

2014-ben már az összes iskolától törvényi szabályozás alapján megkövetelték, hogy ellássa minden gyermek szükségletét. Ennek előzménye, hogy már évekkor korábban bátorították a speciális nevelési igényű tanulók befogadását a normál iskolákba, és a speciálisan képzett tanárok alkalmazását.

**iPad iskolák**

2014-ben 22 úgy nevezett „Steve Jobs” iskola nyitotta meg kapuit, melyekben kormányzati támogatással a gyerekeket iPad készülékekkel látták el és a hozzájuk készített oktatási alkalmazásokkal. Ezek segítségével a könyvektől a tábláig sok minden helyettesíthető, de a lényeg, hogy a tanár vezetőként a diákok egyéni tanulását segíti.

**A költségekről**

Az alap- és a közép fokú állami oktatás tandíjmentes, ám a szülőket megkérik, hogy egy névleges összeggel önkéntesen járuljanak hozzá a felmerülő költségek – hosszabb iskolai kirándulás, felügyelet biztosítása ebéddidőben, délutáni iskolai ellátás (napközi) stb. – fedezéséhez. A szülői hozzájárulás összege iskolánként változó nagyságú, ahogyan a felmerülő költségek is különböznek.

**Az oktatáspolitikai**

A minisztérium minőségi szttenderdeket, elérendő kimeneti célokat, társadalmi célkitűzéseket fogalmaz meg, de a részleteket az egyes iskolák valósítják meg az alkalmazott tantervekkel és a költségvetési juttatások elosztásával. Az oktatáspolitikai törekvések magukba foglalják a kéttannyelvű oktatás lehetőségeinek növelését – jól mutatja ezt az a tény, hogy 2015. augusztus 1-től a kormány megengedi az alapiskoláknak, hogy a tantárgyak 15%-át angolul, németül vagy franciául tartsák a nyelvi órákon túlmenően –, továbbá az oktatás és a munka-piac igényeinek összekapcsolását, valamint azon iskolák minőségi mutatóinak javítását, melyek nem felelnek meg az Oktatási Felügyelet szttenderdjeinek.

**Továbbhaladás**

Az alapiskola 8. évfolyamának (Group 8) vizsgája az évente februárban sorra kerülő ún. CITO-teszt. Ennek eredménye egy továbbtanulási javaslat, hogy a közép fokú oktatás mely típusában folytassa a gyermek a tanulmányait. – Az oktatáspolitikai célkitűzésekkel összhangban 2015 tavaszától a Group 8 tanulói számára kötelező lesz a számolási és a nyelvi készségek felmérése.

A középiskoláknak csak harmadát működteti közhatóság. Az angol kötelező tárgy mindenhol. A VMBO tanulói csak egy idegen nyelvet a HAVO/VWO

tanulói legalább kettőt tanulnak. A tantervek magukba foglalják a matematika, a történelem, a humántárgyak és a művészetek, valamint a tudományok területét. A felsőfokú tanulmányok szempontjából a HAVO és a VWO tanulói esélyesebbek a bekerülésre. Előbbiek a szakmai képzéseket nyújtó intézményekbe, az alkalmazott tudományok egyetemeire, utóbbiak az akadémiai képzéseket folytató intézményekbe, a kutatóegyetemekre juthatnak el. Az átjárás lehetőségei biztosítottak a háromciklusú (BA/BSc; MA/MSc; PhD) felsőoktatási rendszerben is, ahogyan azt az 1.sz. ábra nyilai is megmutatják a mellékletben.

### **A tanári életpályamodell sajátosságai**

Reich (2013) rámutat arra, hogy több korábbi kormányzati intézkedés hatására pedagógushiány és tanári minőségi romlás következett be az országban. A hetvenes évek gazdasági válságát követően csökkentették a tanári fizetéseket a költségek redukálása érdekében, ami éppen megoldhatónak tűnt, hiszen ekkorra a képzett tanárokból túlkínálat jelentkezett. 1985-ig több lépcsőben megvalósították a „reformot”, viszont ennek hatására a későbbiekben kevesen választották a pályát, így tanárhiány alakult ki. Ezt ellensúlyozandó növelték a béreket, majd csökkentették az óraszámokat. Ezek az intézkedések azonban nem hoztak áttörést, nem szűnt meg a hiány. Mindezek mellett a tanárképzés színvonalát szándékozták megjavítani, ezért a kezdeti, a képzésben nem fejlesztett készségeket és a mutatkozó készséghiányokat kötelező tanártovábbképzéssel kívánták kompenzálni. Később, 2000-től kezdődően a hiányok pótlására megnyitották a szakmát és átképzések segítségével más felsőfokú képzettséggel bíró kvalifikált emberek számára is lehetővé tették a tanárrá válást. Az átképzésekről elmondható, hogy rugalmas, alternatív képzési utakat kínáltak azok számára, akik alkalmazott tudományegyetemi vagy tudományegyetemi diplomával rendelkeztek és sikeres alkalmassági vizsgát tettek. A képzések kétévesek, gyakorlatközpontúak és a kompetenciák kialakítását megcélzóak voltak. A képzés és továbbképzés mellett így az átképzés a másik eszköz, amely elvileg megfelelő számú tanárt biztosít az oktatási rendszer számára.

A tanári pálya vonzónak tételéhez hozzájárulhat a tanári minőség fejlesztése a bérek növelésének támogatásán keresztül, mely a szakmai gyakorlatban eltöltött évekhez és a szakmai fejlődési állomásokhoz kötötten valósul meg. Ez ma már nem szokatlan elgondolás. A kompetencia szztenderdek végeredményben ezt a kettős célt szolgálják.

A szztenderdek alapján értékelt tanári teljesítménynek Hollandiában is nagy jelentősége van, hiszen az újonnan bevezetett fizetési kategóriák is ehhez kötődnek. (Major 2011.)

Reich (2013) bemutatja, hogy a holland tanárok különböző fizetési lépcsőfokokon haladhatnak végig, magasabb pozíciókba kerülhetnek, lehetnek igazgatók, igazgatóhelyettesek, vezető tanárok. Ha a tanár pályáján végig az osztálytermi tanításnál marad, akkor is előléptethetik, szenior tanári pozíciót szerezhethet és fizetése elérheti kezdő fizetése 175%-át. Ugyanakkor a tanárok pályára lépésük idején a minimálisan adandó alapbérnél magasabb bérre is jogosultak lehetnek, ha figyelembe veszik más területen szerzett szakmai tapasztalatukat. A szakma vonzereje szempontjából ez egy igen fontos tényező, mivel így könnyebbé válik a más szektorban dolgozók átkerülése az oktatásba. Az új tanárok bérskálán történő elhelyezésénél a legutolsó fizetést használják indikátorként, ami voltaképpen a korábbi szakmai gyakorlat teljes elismerését jelenti, s amellyel Hollandia egyedülálló gyakorlatot valósít meg. Fontos szempont az is, hogy az iskolák jelentős autonómiájának köszönhetően az iskola vezetése dönt az előléptetésekről.

### **A tanári élet:**

#### **munkakörülmények, munkaterhek – fizetés – munkaelégedettség**

A munkaterhek egyik mutatója az órában kifejezett összes tanítási idő a tanév egészében. A 2009-es tanévben ez alsó fokon 800 órát, felső középfokon pedig 750 órát tett ki, miközben az EU átlag 755, illetve 629 óra volt.

#### **Fizetés**

A tanári fizetések Hollandiában az európai legmagasabb tanári bérek közé tartoznak, szignifikánsan magasabbak az EU átlagnál. Közvetlenül a Luxemburgban kifizetett havi illetmény után az írországi és a portugál bérezéssel összemérhető mértékű a tanári átlagbér. A teaching-profession2 kutatás online kérdőívére válaszoló pedagógusok 41%-a gondolta úgy, hogy a magasabb fizetés az a típusú változás, ami legvalószínűbben növeli szakmájuk vonzerejét. Ez a változó éppen csak megelőzte a jobb társadalmi státusz, illetve a kevesebb tanuló per osztály válaszokat.

#### **Munkaelégedettség**

A Working in Education 2012<sup>6</sup> oktatáspolitikai dokumentumban olvasható 2011-es felmérési adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a holland tanárok elégedettek mind munkájukkal, mind pedig iskolájukkal. Több mint háromnegyedük (78%) válaszolta azt, hogy elégedett, vagy nagyon elégedett a munkájával, s bő kétharmaduk (68%) az iskolával is elégedett, ahol dolgozik.

---

6 <http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html>

Az elégedettséget kifejező válaszok különböznek az oktatási szinttől és beosztástól függően. Korábbi kutatási adatokat nézve, visszamenőleg ki lehet mutatni azt a tendenciát, hogy a felső középfokú szakképzésben dolgozó tanárok és iskolavezetők kevésbé elégedettek, mint az oktatás más szintjein dolgozó kollégáik. Viszonylag új tendencia, hogy 2009-től az alapfokú oktatásban az oktatási munkát támogató személyzet elégedettsége kis mértékben csökkent. Ugyanakkor az oktatás minden szintjén igaz, hogy a tanárok és a segítő személyzet elégedettebb a saját munkájával, mint a saját intézményével.

A kutatásban rákérdeztek arra, hogy vajon nem azért elégedetlenebbek-e a felső középfokú szakképzésben dolgozók, mert túl nagyok az intézményeik, ám korrelációt sem találtak az intézmény mérete és a munkatársak elégedettsége között.

A munkaelégedettség egyik jellemzője, hogy a tanárok különösen a napi tanítási tevékenységükkel és feladataikkal kapcsolatban fejezik ki elégedettségüket. Úgy érzik, ez a legfontosabb aspektusa munkájuknak. Mind fontos, mind elégedettség szempontjából a személyes felelősséget és a kollégákkal való kapcsolatot értékelték még magasan. Viszont kevésbé tartották fontosnak a személyes és szakmai fejlődés lehetőségeit, vagy azt, hogy az intézményük milyen mértékben eredményorientált, vagy, hogy milyenek az alkalmazás fizetés melletti feltételei.

Az alkalmazottak kérték, hogy munkájukra, szakfelügyelőjükkel való kapcsolatukra, munkaterheikre és értékelésükre vonatkozóan ítéljenek meg különböző állításokat. Ez alapján, a már említett napi tanítási tevékenység mellett, a munkahelyi légkörrel voltak a legelégedettebbek. A jelentős munkaterhektől legkevésbé a vezetők szenvedtek, s leginkább a tanárok. A munkahelyi stressz aggodalomra okot adó mértékű a felsőközépfokú szakképzésben, kivált a tanári karban.

### ***Oktatáspolitikai célkitűzések – tanárrekrutáció***

A teaching profession<sup>2</sup> Hollandiával foglalkozó fejezete kiemeli, hogy az oktatásért felelős minisztérium (MOECS) tudatában van annak a kulcsfontosságú kérdésnek, hogy az oktatás hatékonyságának és a nemzetközi méréseken való eredményesség növeléséhez szükség van kvalifikáltabb tanárokat bevonni az oktatási rendszerbe. Ennek érdekében három fő célkitűzést határoztak meg: a tanárok és iskolavezetők minőségének javítását, a professzionális kultúra erősítését az iskolában, valamint megfelelő számú új tanár rekrutációját, fejlesztve az alap- és továbbképzésüket egyaránt. A főbb intézkedéseket figyelembe véve a tanári pálya előmeneteli rendszerének gyorsítását idézhetjük, és nagyon kevés kísérleti reformot a rekrutációra, az alapképzésre és a tanári teljesítmény értékelésére, mint a specifikus juttatások alapjára. Jelenleg a fizetések alapvetően az életkor alapján növekednek, de hatévente meghatározott szintű



továbbképzési részvétel demonstrálása esetén az iskolák kezdeményezésére is növelhető a bér, de ez nem központilag kötelező eljárás.

A rekrutációt illetően a legfőbb változás, hogy meghirdették és megvitaták az új tanárok mesterszintű képzésének alapelvét, de jogszabályi változás még nem történt. Nincsenek specifikus pénzügyi eszközök a jövőbeni tanárok számára, eltekintve az általános ösztöndíj rendszertől, amit jogszabály rögzít. Ugyancsak dekrétum határozza meg a tantestületbe való belépéshez szükséges értékelési eljárást.

További változások között említhetjük, hogy a tanári alapképzésben a BA szinttől bevezettek választható neveléstudományi kurzusokat. Az újonnan rekrutált tanárok számára az első év, mintegy az alapképzés gyakorlati szakaszaként, a mentor támogatásával, ámde a tanár-kiválasztási folyamat részeként valósul meg. A gyakorlóévhez hasonlóan, ugyancsak az oktatási törvény biztosítja a tanár-továbbképzéseket a további szakmai fejlődés érdekében, de nem írja elő azok kötelező elvégzését a tanárok számára. A nehézségek kezelésére pedig nincsenek specifikus támogató eszközök.

A tanári professzió megítélése elég jó általában, de nem annyira jó a szakképzésben dolgozó tanárok esetében. Az is jellemző, hogy a tanároknak nincs jó képük saját maguk professziójáról, holott a jól értékelt foglalkozások között a sebész után a második helyen szerepelt a válaszadók rangsorában minisztériumi adatok alapján. A szakszervezetek azt hangsúlyozzák, hogy a szakmáról kialakult kép azért nem jó, mert a kormányzat inkább kész volt csökkenteni a kvalifikációs sztenderdeket, mintsem növelje a fizetéseket, továbbá a média által festett kép is inkább rossz. Kommunikációs kampányok az elmúlt években nem voltak, bár nemzeti díjakat adományozott a miniszterelnök az év három legjobb tanárának, és az eseményeket a TV-ben és más médiumokban is bemutatták. A tanárrekrutációt célozva 2006-ban volt országos kampány, de nem látszott, hogy jelentős hatása lett volna.

## **A tanárképzés jellemzői**

Az OECD és a Pearson Alapítvány által működtetett, Strong Performers and Successful Reformer in Education<sup>7</sup> (SPSRE) portál az oktatásban jól teljesítő, azt sikeresen alakító országokról közöl információkat, kutatási adatokat, elemzéseket és videókat. Abból az indíttatásból teszik ezt, hogy a holnap kihívásaira megfelelni tudó képességekkel rendelkező polgárokat magas minőséget produkáló oktatási rendszerekben lehet képezni, oktatni, nevelni, s hogy ilyen rendszerekre van szüksége az országoknak és a globális

---

<sup>7</sup> <http://www.pearsonfoundation.org/oecd/index.html>



gazdaságnak. A holland oktatáspolitikai prioritása az oldal Hollandiával foglalkozó fejezete alapján, a tanári képességek növelése annak érdekében, hogy fenntartsák és növeljék a tanulói teljesítményeket. Ennek a politikának az egyik kiváltó oka, hogy a nemzetközi mérésekben a legjobban teljesítő országok között szereplő Hollandia a 2009-es PISA mérésben kis visszacsúszást mutatott. (Matematikai és természettudományi területen egyaránt 11.-ek voltak az országok rangsorában, míg az olvasás-szövegértés terén 10.-ek. 2006-ban viszont csak az utóbbi területen nem voltak benne az első tízben, s az egy hellyel történő előrelépés vélelmezhetően nem ellensúlyozza a hat és két hellyel történő visszacsúszást.) Az oktatáspolitikai válasz a tanítási sztenderdek és a tanári kar képzettségének növelése.

A hollandok a tanári szakmai szervezetekre úgy tekintenek, mint amelyeknek kulcsfontosságú szerepük van ebben a folyamatban. Az iskoláknak úgyszintén, hiszen kiterjedt autonómiával bírnak, a döntések túlnyomórészt iskolai szinten születnek, amivel az ország kiemelkedik az OECD tagállamok közül. A kormányzati oktatáspolitikai elképzelések megvalósításához tehát széleskörű együttműködés szükséges a tanárok szakmai szervezeteivel. A minisztérium és a szakmai szervezetek a tanítási sztenderdek emelése érdekében bátorítják a tanárokat, hogy tanuljanak egymástól, saját kollégáiktól, egy szakértői értékelési folyamatban.<sup>8</sup> A tanári szervezetek által létrehozott testület működteti az országos tanárregisztert, s monitorozza a szakmai minősítéseket. A tanárregiszterhez való csatlakozást fokozatosan követelik meg a tanároktól.

Minisztériumi és szakmai szervezetek szerint 2018-ig mindenki bekerül a rendszerbe, s szándékaik szerint a regiszter arra indítja a tanárokat, hogy dokumentálják saját képességeik fejlődését. Amit látni szeretnének, az az, hogy a tanár kvalifikált, kompetens, s hogy valóban befektet saját szakmai fejlődésébe, amint azt a portálon látható kisfilmben Frank Jansma az Oktatási Kooperáció szervezet képviselője hangsúlyozza.<sup>9</sup>

A tanárjelölteket a mesterszintű tanulmányok elvégzésére bátorítják, továbbá az iskolafelügyelet felelősségi körét kibővítették a tanári képességek értékelésével. Más stratégiák a különböző nevelési igényűek – közöttük mind a tanulási nehézségekkel küzdő, mind pedig a tehetséges jól teljesítő tanulói csoportok –, számára adaptív tartalmi és módszertani változtatásokkal céloznak teljesítménynövekedést. (SPSRE 2013.)

---

8 Ez az értékelési folyamat alapvetően formatív jellegű, egymás támogatásáról és a közös tanulásról szól. Az egyik kolléga, aki ugyancsak az intézményben tanít, megfigyelőként vesz részt a kolléga óráján, papír alapú vagy akár videós dokumentációt végez, majd értékeli, megbeszéli a történeteket és az alkalmazott módszereket a fejlesztés szándékával.

9 <http://www.pearsonfoundation.org/oecd/netherlands.html>

A fentebb említett kisfilmben bemutatnak egy gyakorlóiskolát, ami egy katolikus középiskola. A tanárképzés során nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy megtalálják az egyensúlyt a direkt tanítás és a diákok irányította projekttevékenységek között. Amit az iskola elsőként megkövetel tanáraitól, az az, hogy a szaktárgyukra vonatkozó szaktudással rendelkezzenek. A másodikként megkövetelt dolog az, hogy legyenek nyitottak az új fejlesztésekre, és arra, hogy megtalálják a legjobb utat a tanulókhöz. Az iskola igazgatója szerint mindez azért van, mert a szaktárgyi tudás csak egy dolog, de a tanítás a tudás és a képességek közvetítését és alakítását vonja maga után. A szakértői értékelés alkalmazása, s hogy ezen keresztül a kollégák látogatják egymás óráit, fontos visszajelzés a diákoknak, hogy a tanárok komolyan veszik a munkájukat, az óráikat, s ez arra indítja őket, hogy ők is így tegyenek. Mi több látják, hogy a tanárok tanulnak, s ez is jó példa a számukra.

### **A holland tanárképzés rendszere**

Major (2011) kiemeli, hogy a holland tanárképzés több évszázados hagyományokra tekinthet vissza. Az 1800-as években az alapfokú iskolák számára képezték tanárokat, majd a 20. századtól részidős képzési formákban a középiskolai tanárok képzése is lendületet vett. Igazából az igények összehangolása, azaz a köz- és szakoktatás igényei, a felsőoktatás rendszere, a benne lévő programok sokfélesége, egy sajátos hármas tagoltságot hozott létre. Ebben az 1970-80-as évekre kialakult rendszerben látjuk az alábbi formákat:

- az alapiskolai tanárok képzésére irányuló pedagógusképzés. Az alkalmazott tudományegyetemeken képzik az alapiskolai tanárokat, akik a 4–12 éves korosztályt tanítják. A képzési program 4 éves idejű Bachelor program, hagyományosan a PABO intézetekben, melyek hogescholen-ként, vagyis a mi fogalmaink szerint főiskolaként jöhetnek számításba. Rendszerszinten a PABO ma egy típusa az HBO intézményeknek, amelyek Bachelor szintű felsőoktatási szakmai képzéseket indítanak.
- tanárképzés az alsó középfokú és a szakközépiskolai tanárok számára. Ugyancsak 4 éves Bachelor program keretében történik, amely egy meghatározott tantárgy tanítására jogosít fel, és szintén az alkalmazott tudományegyetemeken folyik. Ezzel a második szintű képesítéssel a végzett hallgató az általános és egyetemi előkészítő középiskolák (HAVO, VWO) alsó középfokot jelentő osztályaiban taníthat. Ugyanakkor a szakmai előkészítő középiskolában (VMBO) és a középfokú szakképzésben is.
- tanárképzés felső középiskolai tanárok számára. Ezt a képesítést egyéves posztgraduális MA képzéssel lehet megszerezni, amelyet a kutató egyetemek biztosítanak. Az első szintű képesítésű tanár a középfokú oktatás minden szintjén taníthat és a HAVO és a WWO utolsó két, illetve három évfolyamán is. (Major, 2011.)

## **Sajátosságok a tanárképzésben**

Az eddigiekben láttuk, hogy erős iskolai autonómiák mellett, erős kormányzati és szakmai törekvések mutatnak az oktatás minőségének javítására, elsősorban a tanári minőség javításán keresztül. Az oktatáspolitikai célkitűzések között az iskolák autonómiájának növelése szerepelt akkor is, mikor a tanárképzés terén a kormányzati befolyás erősödött. (Snoek, 2011.)

Major (2011) kiemeli, hogy a felsőoktatás háromciklusúvá alakítása a 2002/2003-as tanévvel azt jelentette, hogy az addigi két intézménytípus négyéves képzései mindenhol háromévéssé váltak, majd erre épültek rá a mesterszintű egyéves programok. A kutatásorientált képzési programok hagyományosan a kutatóegyetemeken (WO) működnek, s bár az alkalmazott tudományegyetemek 2003-tól kutatási keretet kaptak és kutatócsoportokat hoztak létre, ez a profil elsősorban az előbbieket jellemzi. Az alkalmazott tudományegyetemeken (HBO) működnek többségében a pedagógusképzési programok. Az alkalmazott tudományok egyetemein működő kutatócsoportok a gyakorlatiasabb jellegű kutatásoknak a művelő, így a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatásokban például a reflektivitással és az akciókutatásokkal foglalkoznak.

Az oktatási kormányzat legfontosabb célja az oktatás minőségének javulása, melyben a tanárok szerepe kulcsfontosságú, lévén a tanári munka minőségének javításán keresztül vezet az út idáig. Major (2011) rámutat arra, hogy már jó ideje a tanári munka minősége áll a fejlesztések középpontjában, s hozzátehetjük, hogy tulajdonképpen már régebben, mint amióta az OECD PISA programja megrengette volna az oktatási rendszerek értékelésének kultúráját. Már 1993-tól kezdve az oktatáspolitikai kiemelt területnek tekintette a tanári szakma státuszának növelését és a tanárok szakmai elszigetelődésének csökkentését, ami egyébként akkor ismert adatok szerint is növelheti a tanári munka hatékonyságát.

Az ilyen irányú változást célzó oktatáspolitikai elemeit mutatja be Snoek (2011):

- olyan szakmai profilok kifejlesztése, amelyek hangsúlyozzák a tanárok professzionalizmusát;
- tanári életpályamoddell kidolgozása és ösztönzés az élethosszig tartó tanulásra;
- a tanári szakma kooperatív jellegének és az iskolák tanulóközösségi funkciójának hangsúlyozása;
- a szakma vonzerejének növelése a tanári fizetések emelésével;
- koherens emberi erőforrás (HR) politika kiépítése az iskolákban, beleértve az iskolák részvételét a tanárképzésben;

- a kezdőtanárok támogatása a tanárképzés újratervezésével, hogy csökkentsen lehessen már a felkészítésben a gyakorlat sokkoló hatását a bevezető, bemerítési programokkal;
- a szakma erősítése olyan szakmai szervezetek létrehozásával, amelyek a szttenderdek és a szakmai nyilvántartás kifejlesztésén keresztül felelősséget vállalnak a szakma minőségéért (Snoek, 2011. 59.)

Látnunk kell, hogy a fenti területek célkitűzései mind hosszú távú oktatáspolitikai célok, és bár valóban sok teljesült belőlük az elmúlt időszakban, néhány esetben ugyan elindult, de még nem teljesedett ki a folyamat. (Major, 2011.)

### **A tanárképzés alakulását befolyásoló egyéb tényezők**

A fenti sajátosságok mellett az alábbi tendenciák befolyásolták a tanárképzés alakulását az elmúlt évtizedekben Major (2011) összefoglalása alapján:

#### ***Az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék csökkentése***

A szakmába bekerülő kezdő tanárok által átélt „valóságsookk” hatásainak tompítása fontos céllá vált a tanárképző szakemberek munkájában. Fontossá vált az is, hogy a jelöltek szorosabban kapcsolódhassanak majdani szakmájukhoz, a konkrét tanári feladatokhoz, s így megnövekedett az iskolai gyakorlatok jelentősége, vagyis kezdetét vette az iskolára épülő tanárképzés kialakulása. Egyik megnyilvánulása a folyamatoknak a féléves kötelező iskolai gyakorlat bevezetése, melyben a tanárjelöltek már a tanári kar tagjaként tanítanak, s munkájukért fizetést is kapnak több helyen.

#### ***Partnerség az iskolákkal***

Az elmélet és a gyakorlat közelítésére való törekvés legnyilvánvalóbb útja a felsőoktatási intézmények és az iskolák együttműködése, amelynek legkülönbözőbb formáit az oktatáspolitikai kiemelten támogatja. Az iskoláknak előnyös a tanárjelöltek által hozott új tudás és energia, amely katalizálja a már ott tanító tanárok szakmai fejlődési folyamatait. A jelöltek szakmai támogatása új kihívásokat jelent még a legtapasztaltabb tanárok számára is. A felsőoktatási tanárképző szakemberek az iskolai tevékenységükkel főként saját oktatási munkájukat illetve az iskola tantervfejlesztési munkáját támogathatják.

#### ***A tanárhiány megoldása***

A jelentős és tartós tanárhiány miatt az iskolák többsége tudatosan toborozza, továbbképzzi és megtartja a tanárait. Ebben nagy segítség a tanárképzéssel való közvetlen kapcsolat. Egy korábbi oktatási miniszter nem véletlenül jelentette ki, hogy a jövő tanárképzési politikája az iskolák humánerőforrás politikájának a része kell, legyen. Az oktatáspolitikai új csoportokat igyekszik

bevonni a képzésbe, adott esetben jól képzett, karrierjük közepén tartó szakembereket átképezni a tanári pályára rugalmas, alternatív képzési utakon keresztül.

### ***A tanárok tudásbázisának erősítése***

A tanárok minőségét több oldalról érte kritika, melyek következtében az alkalmazott tudományegyetemek tanárképző intézményei tudásbázist építenek a különböző tárgyakhoz a kormányzat támogatásával. Ezt fogja kiegészíteni a nemzeti tesztek megalkotása, melyekkel a pályakezdők készségeit és tudását tudják majd mérni (vö. Simándi és Oszlánczi 2012).

### ***Tanárképzők minősége***

A tanárképző szakemberek Hollandiában is úgy tűnnek föl, mint egy elkülönült professzió képviselői. Szervezetük a Holland Tanárképzők Szövetsége (Association for Teacher Educators in the Netherlands, VELON). A szervezet hivatalos partnere a tanárképzéssel kapcsolatos kezdeményezésekben a minisztériumnak, adott esetben pedig a minisztérium a partnere a szervezetnek az általa kezdeményezett folyamatokban. A VELON célja, hogy támogassa a tanárképzéssel foglalkozó oktatók és kutatók szakmai fejlődését és elismertségét. A szervezet elindította a tanárképzési szakemberek sztenderdjének kifejlesztését és elkezdődött az értékelés, továbbá a tanárképzők regisztrációja.

## **Az elméleti és gyakorlati képzés jellemzői a tanárképzésben**

### ***Az alapiskolai tanárok és az alsó középfokú, és szakközépiskolai tanárok képzési programja***

Ahogy az fentebb láttuk, az alsó fokú és az alsó középfokú oktatás tanárainak képzése főként az alkalmazott tudományegyetemen, az ország körülbelül negyven képzési helyén történik négyéves Bachelor szintű programban. A program az iskolai tantervekhez kapcsolódó tudás és készségek kialakítását, didaktikai, pedagógiai kompetenciák fejlesztését foglalja magában. A képzőprogramok legfőbb jellemzője, hogy értékelő eljárások, videók, megbeszélések segítségével dokumentálják és reflektálnak szakmai fejlődésükre. A legtöbb alkalmazott tudományegyetemi programban megjelent a kutatási komponens is, amely oktatáshoz kapcsolódó akciókutatások, osztálytermi kutatások elsajátítására készíti fel a hallgatókat. (Major, 2011.)

A programok fontos jellemzője Major (2011) kiemelése alapján, hogy a hallgatók hetente egy napot töltenek az iskolában az első és második évben, a harmadik évben már másfél-két napot, a negyedik évben pedig egy egész félévet, melyhez kutatási tevékenység is kapcsolódik. A gyakorlati orientáció és a kompetenciafejlesztés mellett, a képzés körülbelül 40 százalékát

a szaktárgyi tudás, azaz a tanítandó tantárgyak tartalmának oktatása teszi ki. A Bachelor képzést elvégző alapiskolai tanár minden tárgyat taníthat a testnevelés kivételével.

### ***A felső középfok tanárainak képzési programja***

Fontos megállapítás, hogy a felső középiskolai tanárok képzése posztgraduális, mesterszintű képzés, vagyis a képzésbe való bekerülés feltétele a mesterszintű (Master of Art vagy Master of Science) diploma, abból a szakból, amelynek tanítására a hallgató készül. A tanárképző program 1 éves és 60 kredit elvégzését jelenti a hét tudományegyetem egyikén, amelynek végén a hallgató első szintű tanári képesítést szerez. Az alkalmazott tudományegyetemek közül néhány, második szintű tanári diplomával rendelkezőknek hirdethet részidős mesterképzést, ami Master of Education diplomát ad három év alatt 90 kredit megszerzése után, s mellyel az illető első szintű tanári végzettséget szerez.

A két képzés tanterve erősen eltérő, a jórészt gyakorló tanárok számára indított részképzés középpontjában a szaktudományos, szaktárgyi képzés áll, s bár szerepelnek tanítási módszerek, amelyek speciálisan a felső középiskolás korosztály igényeire reagálnak nincs gyakorlati képzés. Az egyéves egyetemi képzés viszont módszertani, didaktikai és pedagógiai központú, hiszen a hallgatók már megszerezték szaktárgyi tudásukat, de a pedagógiát még nem. Vagyis indokolt a féléves összefüggő gyakorlat és a folyamatos iskolai megfigyelések és feladatok adása is. Mivel mindkét képzés mesterszintű, a hallgatók mindkét helyen szakdolgozatot írnak, ami jellemzően iskolai kutatáson alapul, mintegy bemutatva azokat a kutatási készségeket és kutatómódszertani tudást, amit a képzésben megszereztek. A kurzusokra itt is jellemző a kompetenciasztenderdekre alapozott reflexió-központúság. (Major, 2011.)

### **A tanárképzésbe bekerülők**

Ezekbe a pedagógusképzésekbe (HBO) azok a diákok kerülnek be, akiknek általános felső középiskolai (HAVO), vagy egyetemi előkészítő középiskolai (WWO) vagy szakközépiskolai (MBO) végzettségük van. A képzés elkezdéséhez alapvetően nem szükséges felvételi vizsga. A 21 évnél idősebb jelentkezők, vagy az előképzettséggel nem rendelkezők felvételi beszélgetéssel kerülhetnek be. Központilag nem szabályozott a felvehetők száma. Az első év után sokan kiesnek a képzésekből, a lemorzsolódási arány néhol az 50%-ot is elérheti, miután a bevezetett nyelvi és egy matematikai készségtesztrel felméri a hallgatók tudását. Az eredményeket helyi szinten adminisztrálják és értékelik és helyi szinten kompetencia alapú értékelés is történhet, de ez nem kötelező. (Major, 2011.)

**Alternatív utak – oldalági belépés a tanárképzésbe**

A tanárhiány ellensúlyozására a kormány lehetővé tette, hogy más utakon is lehessen tanári diplomát szerezni. A törvény értelmében (Lateral-entry Recruitment (Primary and Secondary Education) Interim Act, 2000) bárki, aki alkalmazott tudományegyetemi vagy tudományegyetemi diplomával rendelkezett és sikeres alkalmassági vizsgát tett, taníthatott, miközben elvégzett egy kétéves képzést. Az alkalmassági vizsga a kritikusai szerint túl elméleti volt, kevés megfigyelésen alapult, és nem eléggé voltak bevonva az iskola szakos tanárai. A képzések kiegyensúlyozatlanok voltak színvonalukban, de itt volt példa először a kompetenciasztenderdek szerinti, fejlődési terven alapuló értékelésre. A képzésekből 2005-ig 2000 általános iskolai és 1500 középiskolai tanár kapott diplomát, viszont végül tanári pályán csak 1500, az általános iskolai tanárok közül csak 1500, a középiskolai tanárok közül pedig összesen 800 maradt a pályán. (Brower, 2007.)

**Tanár-továbbképzés**

Reich (2013) összefoglalása alapján láttuk, hogy a 2006-ban a holland kormány által bevezetett képzési törvény szabályozza a kompetenciasztenderdek minden oktató tevékenységet professzionálisan végző szakember számára. A törvény elvárja az iskoláktól a támogató programok és a tanári továbbképzések, valamint bevezető programok alapítását és megszervezését az új munkavállalók számára. Az Oktatás, a Kultúra és a Tudomány Minisztériuma pénzügyi alapot hozott létre, hogy ezzel biztosítsa a tanárok egyéni képzési ösztöndíjait a költséges, ámde magasabb és specializált képzésekben való részvételhez. A pénzügyi alap lehetővé teszi a helyettesítő tanárok költségeit is, akikre a továbbképzésben résztvevők pótlása miatt van szüksége az iskolának. Az átfogó intézkedéseket a munkaadók, a szakszervezetek, a tanárok szervezetei közösen alakították ki.

Egyike a közös intézkedéseknek 2008. július 1-jén létrehozott „Hollandia tanára”, ami megegyezés egy új típusú tanári ösztöndíjról, amelynek célja a tanárok szakmai fejlődése, szaktudásuk mélyítése, illetve további specializálódása. Az ösztöndíj akár maximálisan 3 évre is adható, egy tanárnak 3500 euró értékben. Az összeg a képzések költségeire, utazásra, illetve a helyettesítésére költhető. Eddigi adatok alapján a tanárok nagy része BA- vagy MA-szintű végzettséget adó tanárképző programokra iratkozott be. (Reich, 2013.)

**Tanulások röviden**

A tanári pálya népszerűsítésére és a rekrutáció minél szélesebb körű kiterjesztésére irányuló technikák alkalmazása Hollandiában, bár egyedi megol-



dások kombinációiként tárulnak elénk, lényegüket tekintve nem ismeretlenek nemzetközi összehasonlításban, elég csak az angliai vagy a németországi törekvéseket áttekinteni a Tarnócz András (2016), illetve az Ütőné Visi Judit és Virág Irén (2016) által írott tanulmányokban.

Ugyanakkor, bár elgondolkodhatunk azon, hogy a horizontális elemzési eredmények szerint mely alcsoportba tartozónak véljük Hollandiát az alkalmazott stratégiák és megoldások alapján – lásd erről bővebben Gordon Győri János, Oláhné Téglási Ilona és Ütőné Visi Judit (2016) tanulmányát –, de az oktatás minőségének és méltányosságának magas szintű biztosítása több mérési cikluson keresztül fogja igazolni vagy cáfolni, hogy valóban jó gyakorlatról beszélhetünk-e a holland példa esetében.

## Irodalom

Brouwer, Niels (2007): Alternative teacher education in the Netherlands 2000–2005. A standards based synthesis. *European Journal of Teacher Education*. 30. 1. 21–40.

European Commission – IBF (2013) Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. 2.

Gerda Henriett és Buda András (2009): A tanulói teljesítmények értékelése egy holland középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 59. 10. 83-90. [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00136/pdf/EPA00035\\_upsz\\_200910\\_083-090.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00136/pdf/EPA00035_upsz_200910_083-090.pdf)

Gordon Győri János, Oláhné Téglási Ilona és Ütőné Visi Judit (2016): A pedagógusszakma és – pálya népszerűsítésének technikái a nemzetközi gyakorlatban: elméleti alapok, kutatási kérdések, horizontális elemzési eredmények. *Pedagógusképzés*. 14. 43. 135-152.

Hollandia Kalauz. [http://www.hollandia.co/informacio/hollandia\\_altalanos\\_attekintese](http://www.hollandia.co/informacio/hollandia_altalanos_attekintese).

Major Éva (2011): A pedagógusképzés helyzete Hollandiában különös tekintettel a sztenderdekre és a bemeneti és kimeneti feltételekre. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári Pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi Áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 115–137.

Ministry of Education, Culture and Science (2011): Working in Education 2012. DeltaHage, Den Haag. <http://www.government.nl/issues/education/documents-and-publications/reports/2013/02/27/working-in-education-2012.html>

NUFFIC (2014): The Dutch education system <https://www.nuffic.nl/en/library/diagram-dutch-higher-education-system.pdf> updated 2014.

Reich Ágnes (2013): A tanárképzés minőségfejlesztése Hollandiában. [http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop\\_315\\_pedkepzes\\_fejl/](http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/)

- projekthirek/tanarkepzes\_minosegfejlesztese\_hollandiaban/?itemNo=1.
- Schüttler Vera és Bognár Mária (2009): Oktatásfejlesztési tapasztalatok Hollandiából. OFI, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulmanyok/oktatasfejlesztesi>.
- Simándi Szilvia, Oszlanczi Tímea (2012): The Role of Previous Knowledge in Adult Learning. In: Erika Juhász (szerk.) Education in Transition. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. 216-222.
- Snoek, Marco (2011): Teacher Education in The Netherlands, Balancing between autonomous institutions and a steering government. In: Zuljan, Milena Valenčič and Vogrinc, Janez (Eds.): European Dimensions of Teacher Education - Similarities and Differences. Faculty of Education, University of Ljubljana, European Social Fund [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan\\_Vogrinc\\_Teacher\\_education.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf)
- SPSRE (2013): Boosting teacher skills in order to maintain and raise students' performance. <http://www.pearsonfoundation.org/oecd/netherlands.html#sthash.sDHILGOA.rhtigp95.dpuf> (Letöltés: 2015.01.30.)
- Tarnócz András (2016): A tanári pályaválasztást népszerűsítő médiaeszközök Angliában. Pedagógusképzés 14. 43 153-166.
- Ütőné Visi Judit és Virág Irén (2016): A tanári pálya népszerűségének jellemzői és népszerűség-növelésének technikái Németországban. Pedagógusképzés. 14. 43. 167-182.

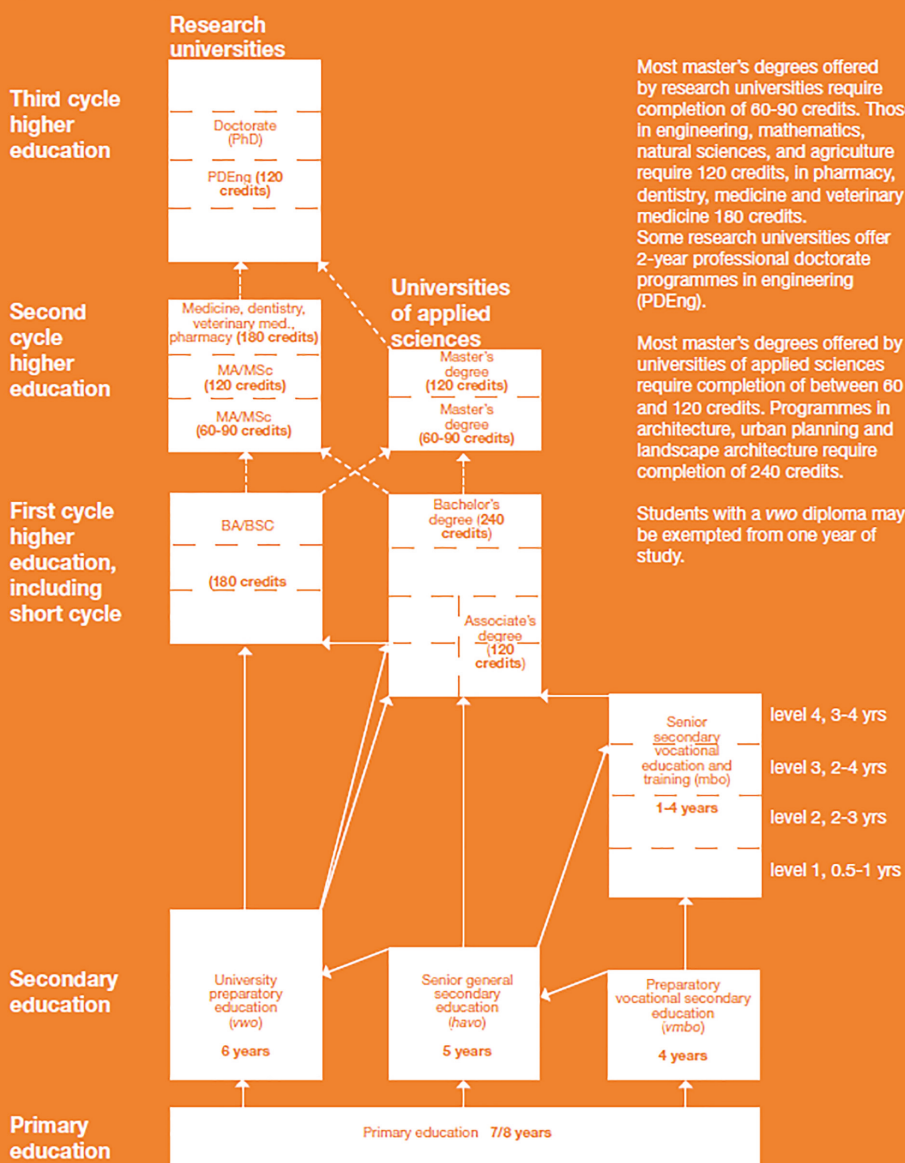
Update January 2014

# The Dutch education system

The higher education system in the Netherlands is based on a three-cycle degree system, consisting of a bachelor, master and PhD. Two types of programmes are offered: research-oriented degree programmes offered by research universities, and professional higher education programmes offered by universities of applied sciences.

nuffic

Netherlands organisation  
for international cooperation  
in higher education



A solid arrow (→) indicates a right to access.

A dotted arrow (---→) indicates that some form of selection or bridging requirement may be applied.

1. ábra: A holland oktatási rendszer (Forrás: NUFFIC)<sup>10</sup>

10 <https://www.nuffic.nl/en/library/diagram-dutch-higher-education-system.pdf>